

**Procesos de reflexión  
colaborativa en la formación  
inicial docente**

**Processes of Collaborative  
Reflection in Initial Teacher  
Training**

**María Dolores García Campos**  **María Dolores García Campos**

*lola.garcia@uah.es*  
Universidad de Alcalá (España)

*lola.garcia@uah.es*  
Universidad de Alcalá (España)

**Cristina Canabal García**  **Cristina Canabal García**

*cristina.canabal@uah.es*  
Universidad de Alcalá (España)

*cristina.canabal@uah.es*  
Universidad de Alcalá (España)

**Leonor Margalef García**  **Leonor Margalef García**

*leonor.margalef@uah.es*  
Universidad de Alcalá (España)

*leonor.margalef@uah.es*  
Universidad de Alcalá (España)

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es identificar los procesos generados por maestros/as en formación cuando se les ofrece la oportunidad de desarrollar estrategias de reflexión dialógica durante sus prácticas de aprendizaje. En el estudio, fundamentado en una perspectiva colaborativa y crítica de la reflexión, se lleva

**Abstract**

The objective of this research is to detail the reflective processes generated by implementing strategies of dialogical reflection in real learning contexts with teachers in training to improve their educational practice. The study, based on the content analysis of the reflexive stories of the thirty students of the Degree in

a cabo el análisis de contenido de los relatos reflexivos de treinta estudiantes del Grado en Magisterio de Educación Infantil y del Grado en Magisterio de Educación Primaria, que estaban realizando las prácticas en los centros escolares, durante su último curso universitario. El análisis indica que los/as estudiantes mostraron importantes cambios relativos al pensamiento, a su manera de proceder en el aula y a las emociones presentes en su experiencia de formación práctica. Así, tras una respuesta inicial ante los problemas surgidos en el aula basada en soluciones rápidas, a medida que el diálogo reflexivo fue introduciendo al/a la estudiante en la complejidad de la enseñanza, el diálogo y la acción se sincronizaron en un proceso simultáneo que favoreció la comprensión de la situación haciendo posible, desde ahí, un plan de acción de transformación y mejora profunda de la enseñanza llevada a cabo por el/la maestro/a en formación. Los hallazgos refuerzan la necesidad de promover procesos de reflexión colaborativos en contextos reales de aprendizaje, como estrategia para mejorar la capacidad de enseñanza de los/as futuros/as docentes.

**Palabras clave:** Formación de docentes; práctica pedagógica; perfeccionamiento; calidad de la educación; competencias del docente; enseñanza reflexiva; enseñanza colaborativa.

Early Childhood Education and the Degree in Primary Education, who were doing the practices in schools, during their last university year. The analysis indicates that after experiencing processes of collaborative reflection, the students show important changes related to thinking, to their way of proceeding in the classroom and to the emotions that accompany their practical training experience. So, in the face of their initial response, trying to find quick solutions, (as reflective dialogue introduces the student to the complexity of teaching) dialogue and action are synchronized in a simultaneous process that favors the understanding of the situation making possible, only from there, a plan of action for transformation and deep improvement. The findings reinforce the importance of promoting collaborative processes and real learning contexts to training in teacher reflection, such as the Practicum.

**Key words:** Teacher education; teaching practice; improvement; educational quality; teacher's competencies; reflective teaching; collaborative teaching.

## Introducción

La naturaleza dinámica, diversa y compleja de la realidad educativa, reflejo del cada vez más múltiple y vertiginosamente cambiante mundo circundante que señala Bauman (2007), requiere docentes capaces de transformarla y adaptar su enseñanza con el fin de preparar a las próximas generaciones para vivir y desarrollarse en ese mundo que este mismo autor (Bauman, 2007, p. 34) califica de “ambiguo, enmarañado, plástico, incierto, paradójico y hasta caótico”. En este contexto, se requiere una formación del profesorado que le prepare para un desarrollo profesional reflexivo y crítico.

De hecho, en el contexto español, reflexionar sobre la propia práctica como recurso de mejora docente constituye una de las competencias propias de la profesión en la normativa reguladora de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (O. ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) y de Primaria (O. ECI/3857/2007, de 27 de diciembre). De esta forma, el discurso de su pertinencia queda explícito en la normativa, a falta de un enfoque más crítico (Larrivee, 2000; Zeichner y Liston, 2014). Sin embargo, consideramos necesario profundizar en el debate sobre cómo formar en la reflexión a futuros/as docentes, con la expectativa de que sean capaces de mejorar su enseñanza y con ello, de transformar los contextos en los que próximamente la llevarán a cabo.

El objetivo principal de la investigación, cuyos resultados presentamos en este artículo, fue conocer los procesos reflexivos que se desarrollan cuando estudiantes de magisterio afrontan colaborativamente circunstancias que identifican como críticas en un contexto real de aprendizaje como es el Practicum. En definitiva, se pretendió identificar las habilidades de pensamiento y acción que se activan cuando, en el trabajo con maestros/as en formación, surge la necesidad de comprender para transformar su acción educativa.

A partir de la revisión bibliográfica sobre la enseñanza reflexiva en la formación inicial de futuros/as maestros/as, en el entorno privilegiado que ofrecen las prácticas para desarrollar esta competencia, se elaboró el marco conceptual que sustenta esta investigación (Canabal, García-Campos y Margalef, 2017).

Consideramos que cada docente en formación debe tener la oportunidad de construir un conocimiento propio, basado en su experiencia en la práctica educativa, contrastado y enriquecido a través de un proceso de reflexión común, en el que interactúan los distintos significados de las personas que participan en el diálogo reflexivo, para lograr un conocimiento compartido.

Este modelo crítico de enseñanza de la reflexión que asumimos permite, por un lado, aprender *de* la práctica y *en* la práctica (Zeichner, 2010), beneficiándose de la interacción que se establece entre distintas formas de conocimiento procedentes de diferentes fuentes de experiencia y por otro, hace posible aprender de la indagación en las relaciones entre el entramado social y cultural predominante y sus factores personales (Korthagen, 2010).

Desde este modelo formativo, cada estudiante puede analizar, individual y colaborativamente, los significados que asigna a la diversidad de contenidos que vive en su práctica de aula y las teorías implícitas que los fundamentan para, una vez evidenciadas y analizadas, promover cambios profundos en el pensamiento que sustentará su actuación como futuro/a docente.

Nos planteamos como un desafío comprender y complementar los aportes teóricos de la reflexión dialógica (Brockbank y McGill, 2002; 2006; Ghiso y Tabares, 2011), colaborativa (Wang, 2014) y crítica (Liu, 2015) que nos ayudan, como indica Ryan (2013) a sostener que hay dos elementos claves para asumir la reflexión como proceso formativo: uno, dar sentido a la experiencia en relación a uno/a mismo/a, a las otras personas y a las condiciones contextuales; y dos, reformular y planificar futuras experiencias para beneficio personal y social. Justamente, para Ryan (2013), este reformular es el nivel más elevado y abstracto de la reflexión crítica.

Otro paso necesario que nos planteamos fue indagar sobre las estrategias que facilitaran los procesos reflexivos, como son las situaciones problemáticas o incidentes críticos, las tríadas reflexivas y la narrativa intrapersonal (Brockbank y McGill, 2002, 2006; Monereo y Monte, 2011; Waters, Altus y Wilkinson, 2013).

Es cierto que, como indica Ryan (2013), muchas de las estrategias para la enseñanza de la reflexión con los futuros docentes no generan el efecto transformativo deseado. En anteriores trabajos (Canabal y García-Campos, 2012) mostramos cómo gracias al desarrollo de las *tríadas reflexivas*, una estrategia de colaboración sistemática planteada por Brockbank y McGill (2002), el docente en formación accede a niveles de reflexión más profundos.

Ahora bien, detectamos la necesidad de enriquecer dicha revisión bibliográfica con nuevas contribuciones sobre los factores estructurales y epistemológicos para el desarrollo de la capacidad reflexiva (Kahn, Qualter y Young, 2012), los niveles, fases y secuencias del proceso reflexivo (Ryan, 2013; Ulusoy, 2016), la posibilidad de diversificar la naturaleza de las representaciones con las que expresar, comunicar y compartir las reflexiones más allá de la tendencia verbal predominante (Barton y Ryan, 2014) y el papel de la colaboración (Smith y Trede, 2013, Susinos y Saiz, 2016; Brockbank, McGill y Beech, 2017) para avanzar hacia niveles más profundos que alcancen una reflexión crítica (Ryan y Ryan, 2013).

Kahn et al. (2012) señalan que la teoría social realista destaca el rol de las tareas reflexivas, así como el importante lugar que ocupan las capacidades personales, la interacción social y los factores estructurales y epistemológicos en el desarrollo de la capacidad reflexiva. Desde el punto de vista de estos autores, que asumimos en nuestra investigación, reflexionar implica identificar y revisar nuestras propias concepciones para profundizar en un nivel de reflexión crítica atendiendo a lo ético, lo social y lo político. A partir de ahí, consideramos que la construcción de una actitud crítica y transformativa pasa por ofrecer, a cada futuro/a docente, la posibilidad de reconstruir su conocimiento práctico, partiendo de la indagación de lo que piensa y realiza en el mundo real (Kahn et al., 2012) al que concede unos significados personales sobre los que reflexiona individual y colaborativamente (Brockbank y McGill, 2002; 2006; Brockbank et al., 2017).

Para Ryan (2013), Ryan y Ryan (2013), al igual que para Ulusoy (2016), los/as estudiantes pueden y deben ser enseñados/as a reflexionar en profundidad de forma crítica y transformadora, para generar prácticas de aprendizaje sostenibles en el tiempo. Según estos autores es fundamental focalizar en una situación problemática o hecho clave para poder centrarse en la reconstrucción del conocimiento y de sus prácticas. Focalizar en esta situación también contribuye a utilizar evidencias y argumentos, reales y concretos, para razonar y fundamentar sus acciones. Transitar hacia ese pensamiento transformador es el máximo nivel de reflexión que indican estos autores. Este recorrido supone diferentes procesos que van desde observar e identificar una situación problemática, describirla, planificar una acción, analizarla y deliberar sobre ella, hasta llegar a argumentar, relacionar con las teorías y dimensiones éticas, sociales y políticas para proponer nuevas ideas y acciones que reviertan en su práctica de enseñanza.

Desarrollar este proceso con maestros/as en formación requiere una atención educativa específica. Por ello, es importante profundizar en las habilidades y capacidades que ponen en marcha los/as estudiantes durante su proceso reflexivo. En

este sentido, Smith y Trede (2013) destacan la contribución de las capacidades que se desarrollan en los futuros/as profesionales a través de la práctica reflexiva, como son: la autoconciencia del aprendizaje desde la propia experiencia, el crecimiento personal y profesional, la habilidad para actuar y pensar reflexivamente y la oportunidad para desafiar la práctica actual. Estos planteamientos nos invitan a profundizar en el potencial crítico y emancipatorio de la práctica reflexiva y en el uso de la colaboración, para lograr esos niveles más profundos y no limitarnos a un nivel instrumental. De ahí nuestro interés por avanzar en esas fases o secuencias que atraviesan los/as estudiantes para, posteriormente, analizar cómo contribuir a desarrollar procesos mentales más complejos en la formación docente.

## Metodología

Los objetivos planteados en la investigación, cuyos resultados se presentan en este artículo, fueron los siguientes:

- Conocer los contenidos en torno a los cuales reflexionan inicialmente los/as futuros/as docentes en su periodo de prácticas.
- Comprender los procesos de reflexión colaborativa que emergen *en* la práctica y *sobre* la práctica educativa.
- Identificar las secuencias en las que se desarrollan estos procesos reflexivos en los/as futuros/as docentes.

El diseño de esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005) cuya finalidad es la comprensión de las perspectivas y experiencias de los/as protagonistas. En este caso se contó con treinta estudiantes que realizaron el Practicum de cuarto, el último curso de los Grados en Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria.

De acuerdo a lo sugerido por Morse y Maddox (2014) fue un diseño de una sola fase en la que se recogieron datos cualitativos, es decir QUAL-qual. El principal instrumento de recogida de información fue de carácter narrativo y se hizo mediante el relato reflexivo de las protagonistas. Dicho relato se elaboró por cada una de las tríadas y suponía analizar los roles desempeñados, narrar el desarrollo del incidente crítico y elaborar sus reflexiones y conclusiones. Además, se complementó con la observación participante de las investigadoras durante los seis seminarios presenciales en los que las estudiantes desarrollaban la estrategia de reflexión colaborativa. Para el registro de la observación se utilizó una guía con la finalidad de sistematizar la información recogida para su posterior análisis y triangulación. Y, por último, se realizó de manera complementaria un grupo de discusión al finalizar el último seminario para profundizar en los aportes de los procesos reflexivos en el desarrollo de sus prácticas.

El análisis e interpretación permitió generar datos e hipótesis de comprensión que ayudaron a profundizar en los procesos reflexivos, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Charmaz y Belgrave, 2012).

En un primer momento, se analizó la situación conflictiva ocurrida durante las prácticas y que debían identificar y describir en el relato. Esto es lo que Brockbank y McGill (2002) denominan descripción de la *reflexión en la acción*. En un segundo momento, el análisis se focalizó en la reconstrucción de esas incipientes estrategias reflexivas detectadas, avanzando en la dimensión que estos mismos autores identifican como la descripción de la *reflexión sobre la acción*; lo que constituyó el segundo nivel de análisis que quedó recogido en los relatos reflexivos de cada una de las participantes.

En este artículo se hace hincapié en los procesos de reflexión generados en su práctica docente, analizados de manera individual y en colaboración, a partir de las situaciones críticas seleccionadas y el análisis desarrollado en las tríadas reflexivas.

Para la interpretación y discusión se integraron los datos, realizándose el análisis mediante la información obtenida a través de los distintos instrumentos. Se utilizó el programa MAXQDA 12 para llevar a cabo un análisis textual del contenido, permitiendo el análisis y agrupación de ideas en categorías emergentes relacionadas con los procesos reflexivos descritos y analizados por las participantes. A partir de la triangulación se llegó al punto de interconexión de los resultados que tomaron la forma de resultados narrativos (Morse y Maddox, 2014) y se procedió a la discusión de estos.

## Resultados

Los resultados se presentan atendiendo a cada uno de los objetivos de la investigación, acompañados de fragmentos representativos e identificados con los códigos de cada tríada y el número que ocupa el párrafo en el relato.

### El contenido de las reflexiones iniciales en las prácticas

El análisis de los relatos reflexivos revela que, en la mayoría de los casos, la reflexión tiene como único objeto de análisis el comportamiento de naturaleza trasgresora de un/a niño/a del aula de prácticas. Se trata de descripciones parciales, no sistemáticas y poco exactas, en las que no se alude a las fuentes de las que se obtiene la información ni se hace referencia a otros aspectos relativos a las posibilidades de aprendizaje del niño o niña. Solo dos participantes consideran inicialmente las respuestas de personas adultas próximas (tutora/familia) como origen de la reacción del/de la menor. Del mismo modo, otras dos estudiantes expresan la cuestión a analizar en términos de su propia falta de habilidad para atender al niño o a la niña en la medida en que las circunstancias de desarrollo, de aprendizaje o sociales, lo requieren:

Después, como [el niño] no era capaz de formular frases que rimaran entre sí y tampoco ponía mucho empeño en hacerlo, ni en buscar palabras que terminaran igual, al final casi terminé haciéndole la poesía sin darme cuenta de ello, sin haberle dejado que se esforzara por sí mismo. KDR 28.

Otro aspecto registrado, sin apenas cuestionamiento, es el de los apoyos educativos que recibe el/la niño/a, refiriéndose en menor medida a las características del diagnóstico general, que tampoco contrastan con el caso en cuestión. También se pronuncian, aunque en menor medida, sobre las relaciones del niño o niña con sus iguales en el colegio y en el aula en particular, así como con la tutora y con la misma estudiante en

prácticas. Las estudiantes apenas mencionan las características contextuales del colegio, ni del resto de niños y niñas del centro, ni de las familias, ni de la dirección escolar.

Sin embargo, llama la atención en la presentación del incidente el hecho de que, como único aspecto personal, se haga referencia a la intensidad emocional que generan este tipo de situaciones, al menos inicialmente, obstaculizando sus posibilidades de acción al provocar desasosiego, desconcierto y hasta miedo en quienes las viven:

Y yo la verdad es que era hablar de este niño y no podía, no sabía por qué, pero me daba pánico, como un bloqueo total ante la situación. PTP 53.

Así pues, aunque la identificación de una situación crítica en el contexto del Practicum no resultó ser inicialmente suficiente para orientarles hacia el análisis de su propia práctica, la indicación y descripción de la circunstancia crítica les permitió detenerse a pensar ante un suceso de su propia realidad en el aula de prácticas. Todo apunta a que la carga emocional que les generó hubiera supuesto, de no haberlo afrontado en colaboración, un lastre en su desempeño como docente en prácticas y posiblemente, se hubiera repetido en su periodo como docente en activo.

### Los procesos de reflexión y la secuencia con la que emergen en y sobre la práctica educativa

Para comprender la dinámica de los procesos de reflexión descritos por las estudiantes, estos se presentan a continuación manteniendo la secuencia temporal y entendiendo el proceso como un continuum (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Los procesos de reflexión generados *en* y *sobre* la práctica educativa. Fuente: Elaboración propia.

<b>1ª Fase. Interacciones reflexivas: búsqueda de información para comprender</b>
Hacer preguntas exploratorias
Indagar en la historia de las relaciones personales del/de la niño/a
Empatizar
Observación directa
Intervención directa
Establecer hipótesis
Contrastar opiniones
<b>2ª Fase. Diálogo reflexivo: acción reflexionada colaborativamente para transformar</b>
Cambios en la actitud con la que interviene educativamente
Cambios anticipando situaciones de riesgo
Cambios en el seguimiento de la evolución del/de la niño/a
Cambios en las expectativas de aprendizaje respecto al/a la niño/a
Cambios en el seguimiento de la enseñanza
Cambios en las funciones docentes
Cambios en las concepciones de acción y de cambio

## **Fase I. Interacciones reflexivas: búsqueda de información para comprender**

Tras identificar la situación problemática y reconocer el desconcierto que les genera, las participantes necesitan obtener la información para comprender lo ocurrido en su práctica. Para ello, los resultados indican que se ponen en marcha una serie de habilidades de pensamiento en interacción con el contexto aula con las que obtener la información y reflexionar, antes de pasar a la siguiente fase.

Así pues, tras identificar una situación conflictiva, la futura maestra busca otros puntos de vista, hace preguntas, comparte alternativas, contrasta la teoría con la práctica, interactúa con el/la niño/a y, a partir de la información obtenida y de cómo van desarrollándose los acontecimientos, la estudiante reflexiona y toma la decisión de actuar de otra manera, ahora, fundamentada en la reflexión:

Comencé investigando sobre este síndrome, preguntando a mi tutora, a los profesores del niño, a darle más apoyo en el aula y buscando cosas de su interés para poder llegar a él. MAB 6.

Concretamente, las *habilidades de pensamiento* registradas en las maestras en formación durante esta fase son las descritas a continuación.

### a. *Hacer preguntas exploratorias*

Al terminar esta sesión me planteé varias cuestiones. En primer lugar ¿por qué tiene esta serie de comportamientos? Para mí, es de vital importancia analizar el por qué en profundidad ya que muchas veces se tiende a enmarcar al alumnado, sin preguntarnos qué necesidades tiene, qué conflictos y cómo podemos ayudarle. Después me planteaba ¿cuál debe ser mi comportamiento en estas situaciones? NDL 115.

### b. *Indagar en la historia de las relaciones personales del niño o la niña*

Me pregunté si en algún momento G se habría burlado de D, o hubiera habido algún comportamiento de negación por parte de G hacia D, me afirmaron que no, que hubiera sido imposible, ya que D siempre se encuentra bajo supervisión. VCN 64.

### c. *Empatizar*

Un buen ejemplo para empatizar con sus sentimientos puede ser el siguiente: si pensamos en algo que no nos guste nada, que odiamos: como comer verduras; y nos obligan a hacerlo día tras día, sin ninguna motivación relevante para ello, sin otra comida distinta para despejarnos, pronto acabaremos saturados, intentando huir de una pesadilla que nos condena y hace nuestra vida mucho más complicada de seguir. Eso es lo que puede que a veces sienta M al intentar trabajar con él los trazos por todos los medios posibles: en clase, en el aula PT, con la AL. SDB 35.

### d. *Observación directa*

Realiza mejor aquellas actividades que le motivan más y peor las que no, puesto que se ha observado que con el uso de la pantalla digital o la tablet es capaz de manejarse



a la perfección, incluso gana autonomía sabiendo elegir el juego al que desea jugar y saliendo de este y eligiendo otro si se cansa o no le gusta. VCN 13.

e. *Intervención directa por ensayo-error*

Con el paso de los días he intentado un montón de cosas con tal de que ese rechazo desapareciera, pero me he ido dando cuenta de que va aumentando, de tal manera que ya no puede estar cerca de él ni con un niño entre medias, cosa que al principio sí. VCN 67.

f. *Establecer hipótesis*

Según mi propia observación y alguna información que me ha proporcionado la tutora del alumno, considero que puede ser porque en su contexto familiar recibe demasiada atención y no realiza actividades que requieran autonomía por parte de D. NDL 109.

g. *Contrastar opiniones*

Por otra parte, comenté con su tutora si pudiera existir la posibilidad de que este niño tuviese TDAH, pero me dijo que no, no le han realizado ningún test para verificar esto y el equipo de Atención Temprana del centro no considera que lo necesite. KDR 138.

Al final de esta primera fase, las futuras maestras son capaces de reconocerse preparadas para la acción. Gracias a estas incipientes interacciones reflexivas, la actitud inicial que se registraba de miedo y saturación se transforma en motivación para superar lo que consideran un reto en el que dar lo mejor de sí mismas y afrontar el incidente. A través de estas acciones en sus diversas formas, se muestran suficientemente seguras como para asumir el desafío, lo que reafirma su percepción como futuras docentes:

A partir de ahí H [el niño] se convirtió para mí en un caso personal, mi opinión para J [la maestra] era importante y valorada, por lo que quise dar lo mejor de mí misma. NDL 43.

Las emociones mantienen un papel importante hasta el final del proceso, indicando un cambio en la interpretación y posterior respuesta de la estudiante:

En el momento que se produjo de nuevo el incidente, tuve un poco de miedo al principio por si no podía resolverlo como me había ocurrido en un principio, pero gracias a la ayuda que me habían dado anteriormente, supe que hay que saber afrontar las cosas de la manera más natural posible porque, de esta forma, los recursos nos van a salir más fácilmente que si nos encontramos nerviosos o con miedo ante la situación. SMY 110.

Así pues, como respuesta a la situación desafiante la estudiante indaga, busca datos con los que entender la situación. Gracias a estos procesos de indagación, se generan esbozos de diálogo, inicia con otros la comprensión de un conocimiento que le interesa, toma decisiones, se amplían y consolidan los conocimientos, se construyen puntos de vista alternativos ante lo que ha sucedido.

Sin embargo, el objetivo del diálogo que la estudiante entabla en esta fase inicial con la realidad del aula no es formativo, porque no pretende comprender la situación problemática para aprender de la experiencia, sino que, de momento, únicamente se propone solucionarla. Así pues, el diálogo que inicialmente establece con otras personas y con la realidad se centra en la búsqueda de alternativas, en averiguar cómo acercarse

al alumno o alumna en cuestión o evitar más conflictos entre los/as menores, etc. La estudiante todavía no alcanza a utilizar la acción en el aula para aprender a mejorar su enseñanza a través de su práctica.

No obstante, pese a los limitados fines diagnósticos de esta *fase de primeras interacciones reflexivas* y que no todas las estudiantes alcanzan, se considera una etapa imprescindible para introducir a la estudiante en el segundo y más transformador momento del proceso.

## **Fase 2. Diálogo reflexivo: acción reflexionada colaborativamente para transformar**

En esta segunda fase, potenciada la colaboración a través de las tríadas reflexivas (Brockbank y McGill, 2002), la estudiante desarrolla un diálogo reflexivo en sinergia con una intervención cada vez más fundamentada. Ello le permite avanzar en la comprensión, cada vez más profunda, de la realidad del aula y la complejidad en la que tiene lugar el acontecimiento crítico. Se producen cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales. En esta fase, la estudiante ya no responde de manera improvisada con el único objetivo de conocer al niño o a la niña, sino que ahora, actúa para mejorar la situación educativa en la que se encuentra.

En esta sincronía entre diálogo y acción se desarrollan importantes cambios en la manera de percibir, interpretar, decidir y actuar en el aula de prácticas. Así, en esta etapa se registran en las estudiantes nuevos procedimientos como llevar a cabo un seguimiento de las respuestas que obtienen del niño o la niña y mantener una interacción colaborativa progresivamente más segura y motivada, porque ahora saben lo que este/a necesita y se proponen afianzar el cambio de la situación antes de que terminen las prácticas.

Así pues, en esta fase se registran una serie de *cambios progresivos* en la actuación educativa que, a su vez y acompañados del diálogo, van generando niveles de reflexión más diversos y complejos. Estos cambios se caracterizan por:

- a. *Cambios en la actitud con que interviene educativamente:* La estudiante de magisterio interactúa con el/la niño/a de una manera más comprensiva, más segura, tranquila y controlada, mostrando unas expectativas más favorables para el aprendizaje porque con su intervención fundamentada confía en provocar un cambio en el/la menor, sin ser consciente de que el cambio ya se ha producido en sí misma como docente en formación. Así, se distinguen entre sus aportaciones unas primeras actuaciones más decididas, pero con cautela:

Recogiendo todo ello, decidí tener en la próxima sesión con D, una actitud más positiva y tranquila, intentando evitar que él se percatara de mi agobio. Pensé que el mejor comportamiento que podía tener era restringirle algunas actitudes (por ejemplo, al entrar a clase, coger directamente la plastilina), no obstante, haciéndolo desde una postura comprensiva y cariñosa. NDL 123.

- b. *Cambios anticipando situaciones de riesgo:* Actuaciones que progresivamente le permite a la estudiante actuar antes, al detectar el riesgo de incidente y, a cambio, ofrecer al/a la niño/a una situación de normalidad educativa. Todo ello, gracias a las estrategias aprendidas hasta lograr la comprensión de la situación

en la que se encuentran y conocer el origen del problema, que además le ha permitido establecer una experiencia previa con el/la niño/a del incidente. No solo aprenden a evitar el conflicto, sino que, en su lugar, ofrecen una situación de normalización en la que promover el aprendizaje, lo que refuerza la identidad docente de las estudiantes:

Ya no le dije nada más, cada vez que replicaba sobre el tema, le intentaba desviar su atención ante los deberes que tenía que realizar, hasta que logró concentrarse. Me sentí bastante bien, ya que logré apaciguar la rabieta que tenía y que antes no había logrado hacer. KDR 35.

- c. *Cambios en el seguimiento de la evolución del/de la niño/a:* El seguimiento se convierte en una estrategia importante de apoyo docente ya que permite a la maestra, en su formación práctica, reafirmar sus pasos o reorientarlos, por lo que pronto incorpora la valoración de los procesos y los resultados como parte de la acción educativa, reflexionando en la acción y sobre la acción, siendo consciente de las posibles recaídas:

El primer contacto no fue del todo positivo, debido a que hay que introducir las nuevas actividades y tipos de trabajo, además de luchar contra sus distracciones, puesto que M es un niño que trabaja por impulsos, motivaciones, intereses... Los siguientes contactos fueron mejores, interactuó mejor con la caja y trabajó mejor en general de nuevo, después del descanso. SDB 73-74.

- d. *Cambios en las expectativas respecto al aprendizaje del/de la niño/a:* Actuando se produce un cambio en las concepciones y en los conocimientos de las estudiantes. Estas han sido capaces de construir, con sus acciones, un diagnóstico más próximo a la realidad del/de la niño/a, lo que les proporciona una actitud más realista y positiva hacia las posibilidades de aprendizaje:

Tras el análisis y trabajo de todo esto, concluí que H lo que necesitaba simplemente era un poco más de tiempo y trabajar con él conductas de comportamiento y rutinas como dejar las cosas en su sitio, saludar, ser más independiente y sí, sobre todo, el lenguaje verbal. Hay que pensar que es normal que tenga todas estas dificultades, si no, no se le hubiese diagnosticado, pero también es cierto que es un niño que se le ve que apunta maneras a estar al nivel de sus iguales. NDL 43.

- e. *Cambios en el seguimiento de la enseñanza:* Progresivamente, la práctica evaluativa del/de la niño/a va dejando paso a una mayor atención a su labor como docente. En un proceso de reflexión sobre la acción, la estudiante llega a identificar cambios en el/la niño/a como efecto de su acción educativa, lo que revela una actitud crítica con su intervención:

Al final de mis prácticas, tanto mi tutora como yo, reflexionamos sobre lo que había avanzado D y me sentí muy satisfecha, puesto que no únicamente había cambiado en el ámbito académico, sino que se le veía mucho más tranquilo y feliz. NDL 127.

- f. *Cambios en sus funciones docentes que amplía hasta el asesoramiento:* La estudiante muestra su nivel más crítico llegando a asesorar sobre los principios de procedimiento a seguir en la actuación con el niño o la niña. Se muestra crítica

con la situación educativa en la que se encuentra el/la niño/a y cuestiona lo establecido para proseguir con una propuesta de acción educativa ajustada a las necesidades que ha detectado. Coherente con la experiencia vivida, ofrece una serie de orientaciones al finalizar el periodo de prácticas:

De todos modos, [tras las prácticas] también creo que debemos seguir trabajando esa grafomotricidad, quizá de un modo algo distinto al que venimos haciéndolo, para que M cambie su concepción sobre ella. SDB 41.

- g. *Cambios en sus concepciones de acción y de cambio:* Gracias a superar la fase inicial de interacciones reflexivas y a la práctica del diálogo reflexivo en esta segunda etapa, la maestra en formación percibe la práctica educativa como un contexto de aprendizaje relevante en el que puede llegar a sentir seguridad si sus acciones están fundamentadas en una reflexión compartida. De esta manera, no solo descubre que la práctica educativa fundamentada permite volver a la acción cuantas veces sea necesario, sino que experimenta la necesidad de no dejar de intentarlo, de perseguir el cambio, porque logra sentir la responsabilidad de su actuación en el aula, que le incumbe de manera tan directa y plena:

A mí todo esto me hace ver bastantes buenas expectativas que pueden conseguirse para que nuestro alumno vaya avanzando cada vez de un modo más beneficioso para él. SDB 84.

Estos resultados relativos a la secuencia de los procesos de pensamiento desarrollados por las futuras docentes, en contextos colaborativos y reales para desarrollar su práctica indican la progresión desde un incipiente diálogo reflexivo con las personas más implicadas y con la propia acción, hacia la simultánea convivencia del diálogo reflexivo y la acción. Ambas estrategias se consolidan como efectivas, para conocer, actuar y llegar a involucrarse en una práctica mejorada desde la misma formación inicial.

## Conclusiones

Los procesos de pensamiento reflexivo generados en este estudio muestran la importancia de proporcionar contextos colaborativos en los que las futuras docentes puedan indagar y reconstruir su pensamiento práctico.

Coincidimos con los trabajos relativos a la importancia de que la incursión en la realidad educativa que suponen las prácticas esté orientada a identificar situaciones problemáticas que focalicen y activen la reflexión del/de la docente en formación (Susinos y Saiz, 2016).

Retomando los planteamientos de Ryan (2013), Ryan y Ryan (2013) y Ulusoy (2016), avanzar hacia un pensamiento transformador como último nivel reflexivo requiere diferentes procesos como los descritos en este estudio: partir de la identificación de una situación problemática, describirla, analizarla, construir hipótesis y contrastarlas con la acción hasta lograr, con el apoyo de la colaboración, planificar e implementar una mejora, cuyos resultados son evaluados para proponer nuevas acciones.

En este estudio hemos apreciado cómo la estudiante de magisterio en prácticas, *en una fase inicial caracterizada por desarrollar interacciones reflexivas, con el propósito de obtener información para comprender*, comienza, en un primer momento, con la activación del diálogo interno, de comunicación consigo misma, sobre lo que conoce y desconoce en torno a un tema que es de su interés. Así pues, si se le orienta hacia la necesidad de comprender su práctica, la estudiante accede al contexto educativo con una actitud de indagación, elaborando preguntas, compartiendo opiniones con los/as profesionales más próximos/as, de manera que progresivamente pasa a establecer, en un segundo momento, por un lado, un diálogo interpersonal con aquellas personas que también están dispuestas a conocer la complejidad de la realidad y, por otro lado, a poner en práctica las hipótesis que se van formulando en el proceso. Hay que destacar que los procesos mentales iniciales que se registraron correspondían, mayoritariamente, a una concepción técnica de la labor docente orientada a la solución de los problemas detectados en el aula. En esta fase inicial también se evidenció que las estudiantes no contaban con estrategias diagnósticas de la situación educativa, ni con suficientes recursos para afrontar la carga emocional que la acción educativa lleva implícita.

En una *segunda fase, en la que desarrolla una retroalimentación entre el diálogo reflexivo y acciones que buscan transformar la realidad educativa*, se aprecia cómo las futuras docentes avanzan simultáneamente, por un lado, en el análisis colaborativo de la situación y por otro lado, en la comprensión de lo que dicha situación tenía que ver con su manera de entender y actuar en docencia. Los procesos que emergieron en esta segunda fase supusieron un importante cambio de actitud, que les permitió gestionar la situación de una forma decidida, más serena, flexible y comprensiva, mejorando las expectativas hacia el/la niño/a, ampliando el marco de comprensión, anticipándose a las situaciones críticas, atendiendo a la progresión del/de la niño/a como recurso de apoyo a su acción e incluso, asesorando para dar continuidad a la intervención educativa que habían construido con el/la niño/a durante su periodo de prácticas. Así pues, las estudiantes transitan desde un planteamiento técnico hasta alcanzar una perspectiva crítica y transformadora en el aula de prácticas.

Los resultados también ponen en evidencia que la complejidad de la realidad educativa se ha hecho explícita para las participantes desde su inicio, al identificar una situación problemática que les provocaba dilemas y emociones encontradas, que se utilizaron como resortes para cuestionar sus formas de proceder y las propias decisiones tomadas. Es importante destacar la intensidad emocional con que se describen las situaciones problemáticas, lo que sitúa a las emociones como promotoras del cambio. Es necesario que la formación inicial atienda el desarrollo emocional del/de la estudiante y para ello, las prácticas curriculares se perfilan como un contexto formativo propicio.

Consideramos fundamental promover la reflexión en entornos colaborativos durante la práctica formativa, entendido como uno de los mejores escenarios desde los que generar aprendizajes relevantes para la reflexión en el pensamiento de las futuras docentes. Como muestran Krichesky y Murillo (2018), a la vez que los/as prepara para su futura práctica docente, trabajar en entornos colaborativos en los que se experimente el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y una reflexión sistemática, es lo que puede contribuir al cambio educativo.

Los próximos desafíos coinciden con la propuesta de Ryan y Ryan (2013) consistente en coordinar sucesivas experiencias de aprendizaje para la reflexión, a lo largo y ancho de todo el proceso de formación inicial docente. Igualmente, es preciso involucrar a los/as tutores/as de los centros educativos en el fomento de la reflexión, como plantean Onrubia et al. (2016) y explorar posibles asociaciones para el aprendizaje transformativo mediante la reflexión, que ofrezcan otras estructuras colaborativas, como las planteadas por Saiz y Susinos (2017). Se trataría de profundizar en cómo reconvertir al máximo los procesos de formación práctica en experiencias de reflexión colaborativa en la práctica, de la que nace y se nutre el conocimiento compartido.

## Notas

- Dado que veintiocho de los/as treinta participantes eran mujeres, utilizamos el femenino para referirnos a los/as participantes.
- Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación “La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado centrada en el Diseño Universal para el Aprendizaje” (CCG2015/HUM-016), enmarcado en las Ayudas para la realización de proyectos para potenciar la creación y consolidación de grupos de investigación, dependiente del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Alcalá. Agradecemos especialmente al alumnado participante su relevante aportación.

## Referencias

- Barton, G. y Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 409-424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. Kogan Page.
- Brockbank, A., McGill, I. y Beech, N. (2017). *Reflective Learning in Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315604268>
- Canabal, C. y García-Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 215-235. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6129>
- Canabal, C., García-Campos, M.D. y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 28-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- Charmaz, K. y Belgrave, L.L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In the *SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (pp. 347-366). Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218403.n25>

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (ed). (2005). *Handbook of Qualitative Research*, 3 ed. Sage.
- Ghiso, A. y Tabares, C.M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 129- 140. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021. <http://bit.ly/GhisoandTabares>
- Kahn, P., Qualter, A. y Young, R. (2012). Structure and agency in learning: a critical realist theory of the development of capacity to reflect on academic practice. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 859-871. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.656078>
- Krichesky, G.J. y Murillo F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. Recuperado de <http://bit.ly/korthagen>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007) Orden ECI/3854/2007. Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. B.O.E 312, 29/12/2007, 312, 53735-53738. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021. <http://bit.ly/38542007BOE>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007) Orden ECI/3857/2007. Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. B.O.E. 312, 29/12/2007, 53747-53750. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021. <http://bit.ly/38572007BOE>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria*. Graó.
- Morse, J. y Maddox, L. (2014). Analytic Integration in Qualitatively Driven (QUAL) Mixed and Multiple Methods Designs. In W. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp.524-539). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n36>
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. y Clará, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el prácticum de maestro. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3, 1-9. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021 <http://bit.ly/Onrubia>
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Ryan, M. y Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 244-257. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704>

- Saiz, Á. y Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educativa*, 56(3), 3-24. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021 <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577>
- Smith, M. y Trede, F. (2013). Reflective practice in the transition phase from university student to novice graduate: implications for teaching reflective practice. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 632-645. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.709226>
- Susinos, T. y Saiz, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021. <http://bit.ly/SusinosSaiz>
- Ulusoy, M. (2016). Field experiences in teacher education: the perceptions and qualities of written reflections. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 532-544. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160215>
- Waters, K., Altus, D. y Wilkinson, N. (2013). Promoting student professional identity, challenging own: narrative practices in internship seminars. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), 1-12. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2013.32.3.1>
- Wang, X. (2014). Facilitating reflection with supporting groups: A model of collective teaching reflection. *Delta Journal of Education*, 4(1), 116-132. [bit.ly/3FX7G1j](http://bit.ly/3FX7G1j)
- Zeichner, K. y Liston, D. (2014). *Reflective Teaching: An Introduction. Second Edition*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-150. Recuperado de, el 21 de mayo de 2021. <http://bit.ly/309Zeichner>